

Ines LANGEMEYER¹ (Karlsruhe)

Lehrqualität entwickeln als immanentes Transzendieren

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag geht davon aus, dass der epistemologische Standpunkt und die Art der Hochschulbildungsforschung in den Praxiszusammenhang der Lehre hineinwirken und gesellschaftliche Machtverhältnisse mit produziert. Deshalb ist die Erkenntnisform in ihren Voraussetzungen genauer zu erforschen. Epistemologische Reflexion und Wissenschaftsdidaktik bilden zwei Seiten eines Blattes. Mit der von ALTHUSSER gedachten Figur des immanenten Transzendierens kann die Basis für ein anderes Verständnis von ‚Lehrqualität‘ gelegt werden. Ihre notwendige Bedingung wäre die Praxis einer doppelten Reflexion, an der nicht nur Lehrende, sondern auch Studierende partizipieren.

Schlüsselwörter

Lehrqualität, Positivismuskritik, Neoliberalismus, Epistemologie, immanentes Transzendieren

¹ E-Mail: ines.langemeyer@kit.edu



Developing teaching quality as immanent transcendence

Abstract

This paper argues that the epistemological orientation and mode of higher education research influence the practice of teaching and learning, and thereby reproduce societal power relations in these areas. In this context, the form of knowledge and its preconditions are examined here. Epistemological reflections and science education are two sides of the same coin. By referring to Althusser's concept of immanent transcendence, the understanding of 'teaching quality' can be reformulated. A necessary condition would be the practice of a double reflection in which not only teachers but also students participate.

Keywords

teaching quality, critique of positivism, neoliberalism, epistemology, immanent transcendence

1 Einleitung

Etwa seit den 1980er Jahren rückte das Thema ‚Lehrqualität‘ immer weiter in den Mittelpunkt hochschulpolitischer Diskussionen. Insbesondere seit für die modularisierten Studiengänge eine ‚Lerner*innen-‘ / ‚Studierendenzentrierung‘ sowie eine ‚Outcome-Orientierung‘ im Sinne der Vermittlung von beruflich relevanten Kompetenzen gelten soll, ist die Forderung nach Qualitätssicherung nicht mehr zu übersehen. Unklar blieb aber, was notwendige oder hinreichende Kriterien für ‚Lehrqualität‘ sind.

Bislang finden Ansätze Zustimmung, die das Konstrukt als eine optimale Nutzung von Lernzeit (z. B. HARNISCHFEGGER & WILEY, 1977), als Passung zwischen Angebot und Nutzung (z. B. FEND, 1982) oder als konkrete Abstimmung zwischen intendierten Lernzielen und Überprüfungsformen (BIGGS & COLLIS, 1982) interpretieren. Auf den ersten Blick erscheint dies vernünftig. Der Zielsetzung einer

‚optimalen‘, ‚passenden‘, ‚abgestimmten‘ usw. Lehr- und Lernpraxis kann man an sich nichts entgegenhalten. Wer wäre schon ernsthaft dafür, dass man die didaktische Kunst des Lehrens an den Lernenden vorbei praktiziert? Nach dem Motto: Operation gelungen – Patient*in tot.

Die Programmatik, die mit diesen Konstrukten ausgerufen wurde, wirft jedoch die Frage auf, ob zuvor entwickelte Qualitätsvorstellungen (die sich z. B. stärker inhaltlich begründeten und zur sog. Input-Orientierung zusammengefasst wurden) solche Pappkameraden waren, so dass sie sich mit Schlagwörtern wie ‚Studierendenzentrierung‘ und ‚Outcome-Orientierung‘ etc. tatsächlich als Irrtümer umstoßen ließen.

Der kritische Blick auf die Frage der ‚Lehrqualität‘ lässt sich anders organisieren. Über die spezifischen Grenzen der hier adressierten Ansätze hinaus lässt sich dabei nur schauen, wenn grundsätzlich zur Debatte steht, vor welchem paradigmatischen und vor welchem gesellschaftlichen Hintergrund der Gegenstand interpretiert wird.

Der vorliegende Beitrag setzt dazu an Überlegungen an, wonach der epistemologische Standpunkt und die Art der Forschung in den Praxiszusammenhang der Lehre hineinwirken und gesellschaftliche Machtkonstellationen mit produziert. Analog zur HEISENBERG'schen Unschärferelation nimmt er an, dass die Untersuchungsmethode den Untersuchungsgegenstand mit verändert.

Das bedeutet auch, die Subjektpositionen von Lehrenden und Lernenden wie auch die von Hochschulleitungen und Forschenden nicht einfach als gegebene vorauszusetzen. Sie sind keineswegs natürlich gesetzte, unveränderliche Subjektformen, sondern mithin selbst ein Effekt des Machtfeldes. Sie konstituieren sich sowohl über Sprache und Denkformen als auch über begrenzte Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten als auch über Interessen, die nicht rein wissenschaftliche sind. Wenn die Denkstandpunkte hierdurch strukturiert sind, liegen die Möglichkeitsbedingungen für wissenschaftliche Erkenntnis nicht unverstellt vor. Sie bleiben den genannten Bedingungen und ihren Konstellationen immanent. Gleiches gilt für die Kritikmöglichkeiten.

Im Folgenden wird zunächst eine Typisierung von aktuellen deutschsprachigen Diskussionen um ‚Lehrqualität‘ versucht, um eine erste (noch keineswegs umfassende) Analyse von Erkenntnisformen und ihren Kritikperspektiven vorzustellen. Im einen Extrem wird angenommen, dass die Kritikfunktion von Wissenschaft über empirische Befunde ausreichend erfüllt ist. An diese Erwartung schließt sich entsprechend nur eine Methodenkritik an. Im anderen Extrem geht es um Machtbeziehungen. Wissenschaft, von dieser Kritikfunktion aus gedacht, beleuchtet nicht nur methodische Zusammenhänge, sondern auch gesellschaftliche Interessen sowie Überformungen und Vereinnahmungen von Praxen einschließlich der eigenen Forschungs- und Lehrpraxis.

In der Regel liegen viele aktuelle Studien zu ‚Lehrqualität‘ irgendwo zwischen diesen Extremen. Der machtanalytische Ansatz ist jedoch weitreichend und steht auch mit einer Positivismuskritik in Beziehung, mittels der ein anderes Verständnis von ‚Lehrqualität‘ gebildet werden kann.

Die Diskussion der unten genannten Studien zeigt exemplarisch, dass es keine hinreichenden Gründe gibt, warum Forschung, wenn wir nur exakt und sorgfältig messen würden, eine neutrale bzw. objektive Wahrheit wäre, womit wir uns selbstkritisch einen Spiegel vorhalten könnten. Welche Erkenntnisform jeweils vorliegt, ist in ihren Voraussetzungen genauer zu erforschen. Ebendies erfordert eine Selbstreflexion, die ein Umlernen und einen verändernden Weltzugang impliziert. Dadurch wird ‚Lehrqualität‘ nicht nur durch Soll-Ist-Vergleiche analog zu Prüfungen im Betriebsablauf, sondern durch eine Prozessqualität bestimmbar, die der Wissenschaft angemessen ist.

2 Typisierte Forschungszugänge

In der aktuell vorliegenden Forschung um ‚Lehrqualität‘ lassen sich mindestens fünf Typen unterscheiden, deren Standpunkt, Methodologie und Kritikperspektive sich jeweils mehr oder minder stark voneinander trennen lassen.

In der *organisationssociologisch* orientierten Hochschulforschung wird ‚Lehrqualität‘ als das Produkt verschiedener Handlungs- und Organisationsebenen der Universität verstanden. In den Blick genommen werden vor allem Bedingungen, die vom Hochschulmanagement verändert werden können, wie etwa Arbeitsbedingungen und Steuerungsinstrumente.

Tab. 1: Typ organisationssoziologische Hochschulforschung

Definition für Lehrqualität oder Unterscheidung von Konzepten zur Lehrqualität	Empirisch-theoretische Zugänge	Kritikperspektiven
„Hochschulqualität setzt sich [...] aus Lehrqualität und Forschungsqualität zusammen. Die Qualität der akademischen Lehre wiederum wird in drei Dimensionen entfaltet: (a) den curricularen Inhalten, (b) der didaktischen Vermittlung und (c) der Gestaltung der organisatorischen Kontexte“ (PASTERNAK et al., 2018, S. 27).	„Durch die Analyse organisatorischer Lehrkontexte lassen sich Ineffektivitäten (unzulängliche Zielerreichungsgrade) und Ineffizienzen (unzulängliche Input-Output-Relationen) identifizieren, deren Optimierung zu einer Verringerung des Zeitaufwands für lehrorganisatorische Tätigkeiten führen kann – Zeit, die für andere wissenschaftliche Tätigkeiten genutzt werden und der Qualität der Lehre (QdL) zu Gute kommen kann.“ (PASTERNAK et al., 2017, S. 10)	Es gibt eine „hohe Bedeutung organisatorischer Kontexte für die Qualitätsentwicklung“, da „die Qualität dieser Kontexte [...] auf die intrinsische Motivation des wissenschaftlichen Personals [wirkt] und [...] sowohl in Entprofessionalisierungs- und/oder Verschulungsmechanismen als auch in Ermöglichungs- und Optimierungsstrategien münden [kann]“ (PASTERNAK et al., 2018, S. 234)

Die organisationssoziologische Forschung ist nicht auf quantitative oder qualitative Methoden der Sozialforschung festgelegt, allerdings haben Zahlen über die organi-

sationalen Rahmenbedingungen einen hohen Stellenwert. Von besonderem Interesse sind die beschränkenden oder ermöglichenden Effekte dieser Bedingungen, die mittels empirischer Forschung kritisch analysiert werden. Ein Beispiel für diesen Typus ist die Studie *Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal* von Peer PASTERNAK et al. (2018) (s. Tabelle 1). Sie hebt die Bedeutung von Zeitregimen hervor und geht dem Problem von organisationalen Fehlern nach, weshalb Lehraufgaben quasi zwischen die Fronten konkurrierender Aufgaben geraten.

Tab. 2: Typ hochschuldidaktische Forschung

Definition für Lehrqualität; Unterscheidung von Konzepten zur Lehrqualität	Empirisch-theoretische Zugänge	Kritikperspektiven
„Konfligierende Ziele [...] müssen verhandelt werden, wenn sich eine konstruktive und förderliche Lehr- und Lernkultur in der Hochschule entwickeln soll.“ (MERKT, 2016, S. 7)	Diverse Zugänge ohne Gewichtung	„Oft wird bei der Aufgabenzuteilung nicht zwischen Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement unterschieden.“ (S. 9) „Das Wirkungsgeflecht ist zu komplex und von sozialen Dynamiken gekennzeichnet, so dass auf dem jetzigen Kenntnisstand weder Lösungen skizziert noch Wirkungen vorhergesagt werden können. [...] Grundlegende strukturelle Änderungen sind aber nur möglich, wenn sie in den zuständigen Gremien beschlossen, den entsprechenden Ordnungen festgeschrieben, entsprechende Ressourcen zugewiesen und als Tätigkeitsbereiche an die zuständigen Stellen in der Hochschule vergeben wurden.“ (MERKT, 2016, S. 23)

Dem organisationssoziologischen Typ lässt sich der *hochschuldidaktische Typ* gegenüberstellen (Tabelle 2). Überschneidungen zum vorherigen Typ sind bemerkbar, obwohl sie sich nicht rein aus didaktischer Forschung herleiten. Am Beispiel einer Publikation von Marianne MERKT lässt sich darstellen, wie dabei das eigene Verhältnis der Didaktik- zur Management-Perspektive reflektiert und zum Spannungs- und Konfliktfeld wird. Hochschuldidaktische Arbeit agiere, wie MERKT erläutert, auf unterschiedlichen Interessensebenen. Lehrqualität könne nicht mehr allein an den Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden festgemacht werden, sondern beziehe sich zunehmend auch auf die Herstellung der Rahmenbedingungen. Das Eintreten für Lehrqualität lässt sich so als ein Austarieren zwischen konfligierenden Zielsetzungen interpretieren. Ein bestimmter empirischer Zugang, etwa in Anlehnung an die allgemein-didaktische, bildungsphilosophische Reflexion, wird nicht mehr deutlich favorisiert. Unabhängig von methodischen Diskussionen wird Kritik vor allem an Ressourcen- und anderen organisationalen Problemen geübt.

Tab. 3: Typ hochschuldidaktische Lehr-Lernforschung

Definition für Lehrqualität; Unterscheidung von Kon- zepten zur Lehrqualität	Empirisch- theoretische Zugänge	Kritikperspektiven
„Die <i>Lehrqualität</i> der Hochschulausbildung resultiert [...] für uns aus einem Komplex von Einflussfaktoren und kann aus mehreren Perspektiven betrachtet werden. Neben den Selbsteinschätzungen der Lehrenden sind Rückmeldung der Studierenden wichtige Indikatoren und mit der Kompetenzausrichtung der Lehre ist ein Perspektivenwechsel auf die Lernfortschritte der Studierenden erfolgt“ (METZ-GÖCKEL et al., 2012, S. 214).	Starke Anlehnung an die Pädagogische Psychologie „Im Wesentlichen orientiert sich die hochschuldidaktische Forschung des letzten Jahrzehnts an der Unterscheidung von lehrnden- und studierendenzentrierten bzw. instruktivistischen und studierendenzentrierten bzw. konstruktivistischen Lehrkonzepten, deren Lernwirksamkeit vergleichend gemessen wird.“ (METZ-GÖCKEL et al., 2012, S. 225)	„Die Effektivität der Lehre ist von ihrer <i>Zielformulierung</i> abhängig und schwierig zu ermitteln. Aus der Forschungsperspektive ergibt sich hier ein <i>Zurechnungsproblem</i> , nämlich zu klären, in welchem Verhältnis das Wissensangebot einer Lehrveranstaltung zur Rezeption bzw. ihrer Verarbeitung bei den teilnehmenden Studierenden steht. Die Qualität der akademischen Lehre beurteilen und messen zu können, setzt zudem neben einer klaren Definition Referenzgrößen voraus, an der die Qualität gemessen werden kann.“ (METZ-GÖCKEL et al., 2012, S. 216)

Eine ebenfalls nicht ganz scharfe Abgrenzung zum hochschuldidaktischen Typ lässt sich hinsichtlich einer universitären *Lehr-Lernforschung* ziehen. Sie sucht stärker Bezüge zur Pädagogischen Psychologie, wie sich an einem Beitrag von Sigrid METZ-GÖCKEL et al. (2014) veranschaulichen lässt (s. Tabelle 3).

Im Vordergrund stehen z. B. Kompetenzen und Eigenschaften von Lehrenden, Lehrmethoden und der Wissenszuwachs, die Motivation und die Fähigkeiten der Lernenden. Kritik ist hier im Wesentlichen eine immanente Methodenkritik. Ähn-

lich wie bei MERKT wird betont, dass Referenzgrößen für ein Qualitätskriterium hergeleitet werden müssen.

Der vierte Typus hat enge Bezüge zu dieser Lehr-Lernforschung, kommt aber aus der *Fachdidaktik jeweiliger Disziplinen*. Evaluationen der fachdidaktischen Lehre bilden einen wesentlichen Teil der Empirie, weshalb die pädagogisch-psychologischen Ansätze nicht unbedingt im Vordergrund stehen. Ein Beispiel wird im Folgenden aus der Medizin herangezogen. Es verdeutlicht, wie Probleme der eigenen Disziplin zum Ausgangspunkt genommen werden, um die allgemeine Expertise und allgemein geführte Methodenkritik zu erweitern bzw. zu spezifizieren (s. Tabelle 4).

Tab. 4: Typ fachdidaktische Forschung

Definition für Lehrqualität; Unterscheidung von Konzepten zur Lehrqualität	Empirisch-theoretische Zugänge	Kritikperspektiven
Der Ansatz will sich abgrenzen von einem Modell, wonach „der Lernerfolg von Studierenden, auf eine vorausgegangene Intervention, z. B. eine medizindidaktische Qualifikationsmaßnahme für Lehrende, zurückführen lässt [...] Auch wenn dieses Modell eine hohe Plausibilität für sich beanspruchen kann, wird es der Komplexität von Lehr-Lernprozessen nur bedingt gerecht.“ (FABRY, 2016, S. 80)	Anlehnung an das Modell von Kirkpatrick (1996) zur Evaluation von Lehr-Lernprozessen in der Medizin: „Wichtig ist zu beachten, dass die Anordnung der verschiedenen Ebenen in diesem Modell keine Hierarchie darstellt [...]. Vielmehr kommt es darauf an, die für die jeweilige Fragestellung geeigneten Parameter auszuwählen.“ (FABRY, 2016, S. 76)	„Untersuchungen zu guter Lehre sollten dem [der Heterogenität von Studierenden, I.L.] insofern Rechnung tragen, als entsprechende Parameter, z. B. Motive, Interessenlagen und Lernstrategien, als Variablen mit berücksichtigt werden, wenn der Zusammenhang zwischen Lehre und Lernergebnis analysiert werden soll.“ (FABRY, 2016, S. 83)

Die Frage, warum z. B. auf Krankenhausstationen Erfahrungsräume für Studierende begrenzt sind, zeigt, wie Götz FABRY (2016, S. 84) erläutert, dass hier ebenfalls machttheoretische Fragen virulent werden.

Tab. 5: Typ soziologische Geschlechterforschung

Definition für Lehrqualität; Unterscheidung von Konzepten zur Lehrqualität	Empirisch-theoretische Zugänge	Kritikperspektiven
<p>„Die Maßstäbe, welche zur Beurteilung von Lehre herangezogen werden, sind entsprechend umkämpft und Gegenstand politischer Auseinandersetzung.“ (HILBRICH & SCHUSTER, 2014, S. 76)</p>	<p>Durchgeführt wurden biographische Interviews mit Lehrprofessor*innen zu „Vorstellungen vom Verhältnis von Lehre und Forschung in organisationalen Erwartungen an die Lehrprofessorinnen und -professoren“ (HILBRICH & SCHUSTER, 2014, S. 72)</p> <p>„Risiken für die Qualität der Lehre“ werden sowohl durch „die Stellenkonstruktion an sich als auch [durch] die Problembearbeitungsstrategien der Professorinnen und Professoren [...] wirksam“ (HILBRICH & SCHUSTER, 2014, S. 72)</p>	<p>Geschlechterverhältnisse sind Teil der Ressourcenkämpfe und führen zu Konflikten.</p> <p>„Die Personen, die eine weitere Karriere als Forschende für sich entworfen haben und diese verfolgen, betreiben neben der Lehre weiterhin intensiv Forschung. Ihre Strategien zur Entschärfung des Zeitbudgetproblems umfassen zunächst die (weitere) Ausweitung der Arbeitszeit in die Freizeit hinein und die Rationalisierung von Lehrtätigkeiten über Routinisierung sowie das Delegieren von Lehre. [...] Schließlich wird auch über die Absenkung der eigenen Ansprüche an die Lehrqualität als Strategie zur Entschärfung von Zeitkonflikten berichtet“ (HILBRICH & SCHUSTER, 2014, S. 83f).</p>

Machtverhältnisse werden ferner aus der Perspektive der *Geschlechterforschung* in den Blick genommen. Dieser letzte Typus zeichnet sich dadurch aus, dass er die Machtprozesse und die Erkenntniszugänge nicht mehr als zwei vollkommen getrennte Bereiche versteht. Insofern die Frage der ‚Lehrqualität‘ impliziert, dass Leistungskriterien konstruiert und durch Messungen als Machtstrukturen durchgesetzt werden, wird dieser Komplex als Zusammenhang analysiert, in dem auch Geschlechterverhältnisse reproduziert bzw. neu konstituiert werden können. Romy HILBRICH & Robert SCHUSTER (2014) nehmen in diesem Sinne z. B. die Einführung von Lehrprofessuren zum Anlass, geschlechterspezifisch nach Konflikten und Beeinträchtigungen zu suchen, welche an Fallbeispielen veranschaulicht werden (s. Tabelle 5). Selbstkritisch wird reflektiert, dass die Methode wie auch die Sprache der Untersuchung daran mitwirken können, die verborgenen Machtmechanismen weiter zu verschleiern.

3 Das Konstrukt ‚Lehrqualität‘ und die ‚unternehmerische Universität‘

Bereits Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre wurden Kontroversen über die Qualität der akademischen Lehre geführt. Kritik entzündete sich daran, dass Qualitätssicherungskonzepte aus der profitorientierten Betriebsführung und dem Dienstleistungssektor direkt auf die akademische Bildung übertragen wurden (vgl. GREEN, 1994, S. 7). Ein erstes Hauptargument stellte die Interessensneutralität von (Evaluations-)Forschungen zur Lehrqualität in Frage.

Dianna GREEN (1994) kommentierte ein von der britischen Regierung 1991 veröffentlichtes „White Paper“ mit dem Titel *Higher Education: A New Framework*. In diesem wurde angekündigt, dass man die angeblich künstliche Trennung zwischen Universitäten, polytechnischen Hochschulen und Colleges aufgeben wolle. Zudem wäre der Anteil der industriellen und kommerziellen Förderung sowie der privaten Spenden zu erhöhen, wenngleich die staatliche Finanzierung der Wissenschaft die Hauptquelle bleiben solle. Der Wettbewerb um Drittmittel müsse stimuliert wer-

den. Wie drastisch die öffentlichen Mittel im britischen Hochschulsystem heruntergefahren wurden, wurde in den 2010er Jahren offensichtlich. William STUBBS (1994, S. 24) sah in den damals angekündigten Umstrukturierungen der akademischen Bildung eine Parallele zum „Total Quality Management“, wonach sich die neue Universität wie ein profitorientiertes Unternehmen organisieren müsse, indem sie alle Einflussfaktoren reduziert und kontrolliert, die zu Qualitätsmängeln führen könnten.

Solche Rückblicke zeigen, dass die „neoliberale Umgestaltung von Universitäten in Unternehmen“, die Richard MÜNCH (2017, S. 217) für das deutsche Wissenschaftssystem ins Visier nahm, schon länger vorbereitet wurde. Der internationale Anpassungsdruck wurde von verschiedenen Akteur*innen erzeugt (vgl. MÜNCH, 2018). Beteiligt waren auch politiknahe Institutionen wie etwa der Wissenschaftsrat.

Manche der unternehmerischen Steuerungskonzepte wurden, verglichen mit Großbritannien, um Jahrzehnte verzögert propagiert. Erst 2017 hieß es in einem Positionspapier, dass ein Wettbewerb um Studienplätze durch „Lehrstrategien“ und „Profile“ zu stimulieren sei (WISSENSCHAFTSRAT, 2017). Mittels „evidenzbasierter“ Forschung hätten die Institutionen jeweils ihre eigenen Stärken herauszubilden. Einem bestimmten Typ von Wissenschaft wurde so ein strategischer Platz zugewiesen.

MÜNCH verdeutlicht, was dies impliziert:

„Die im Bezugsrahmen der neoliberalen Umdeutung von Universität in Unternehmen zu Investoren gemachten Geld- und Vertrauensgeber (Regierung, Drittmittelgeber, Sponsoren, Auftraggeber, Studierende) haben ohne Indikatoren keine Information, anhand derer sie ihre Investitionen rational tätigen können.“ (MÜNCH, 2017, S. 218)

Demnach wird die wissenschaftlich eingehegte Rationalität der Beteiligten (nicht ihre Irrationalität) zum Kernproblem. Denn die „Ökonomie“ – gemeint ist das neoliberale Markt- und Wirtschaftsmodell mitsamt der funktional darauf abgestimmten Verwissenschaftlichung – „bildet nicht Realität ab, sondern schafft Realität nach

ihren eigenen Kategorien“ (MÜNCH, 2017, S. 219; vgl. DRORI, MEYER & HWANG, 2006). Dazu gehören die „Informationsasymmetrien“, die durch die „Vernichtung der Komplexität professionellen Handelns und dessen Reduktion auf die seelenlose Bedienung von Indikatoren“ geschaffen würden (MÜNCH, 2017, S. 220). Was sich nicht in die spezifische Wissensform der Indikatoren einrechnen lässt, fällt also im offiziellen Realitätsbezug weg. Machtverhältnisse werden dadurch jedoch effektiv verschleiert.

4 Positivismuskritik erneuern

Im Folgenden ziehe ich das Werk Gaston BACHELARDs (1884-1962) und Louis ALTHUSSERs (1918-1990) als Linie einer französischen Wissenschaftsforschung heran, die mittlerweile auch international als praxisphilosophische Epistemologie einschlägig geworden ist (vgl. TULATZ, 2018). Praxisphilosophisch bedeutet, dass Wissenschaft nicht länger in der Dichotomie von Theorie und Praxis verortet wird. Denken, Forschen, Experimentieren, Probehandeln, Diskutieren, Lehren und Lernen etc. gilt es hingegen, als konkrete materielle Praxen zu beleuchten und dabei jene immanent wirkenden Voraussetzungen und Machteffekte zu hinterfragen, die im vorherigen Kapitel angesprochen wurden.

Bei BACHELARD gehören dazu auch psychologische Voraussetzungen, die als „Erkenntnishindernisse“ wirken können. Seines Erachtens erwerben wir in der alltäglichen Lebenswelt durch erste kindliche Erfahrungen schon Weltanschauungen. Sie lassen uns häufig spontan wie Positivist*innen oder Realist*innen denken, die sich ans Konkrete zu halten meinen. Daraus ziehen auch gerade die an exakten Beobachtungen und quantitativen Analysen ausgerichtete Forschungsansätze Evidenz, wenn sie ihre wissenschaftliche Praxis nach dem Prinzip betreiben: „denkt, misst, zählt, misstraut dem Abstrakten, der Regel“; und dieser Logik entspräche auch die unhinterfragte Wissenschaftsdidaktik: „begeistert die jungen Leute fürs Konkrete, für die Tatsachen“ (BACHELARD, 2017, S. 8). Doch führe eine solche Herangehensweise „das Denken vom schlecht gesehenen Phänomen“ zu einer „schlecht gemachten Erfahrung“ (BACHELARD, 2017, S. 8).

BACHELARD zeigt, dass die Form der Wahrnehmung, die gerade in den Naturwissenschaften über Forschungsinstrumente und -apparaturen organisiert wird, als vollkommen unproblematische *erscheint*, aber keineswegs unproblematisch *ist*. Gerade dies behindert das Begreifen der Wirklichkeit. Gerade wenn Wissenschaft auf der Grundlage eines durch Apparaturen und Sprache vermittelten ‚rationalistischen‘ Denkens arbeitet, dann müsse sie diese ihre Voraussetzungen reflektieren, d. h. sich vom spontanen ‚Realismus‘ lösen. Hierin liegt ein „epistemologischer Bruch“, der sich zuerst geschichtlich – z. B. im Paradigmenwechsel in der Physik Anfang des 20. Jahrhunderts – zeigt und also nicht rein psychologisch verstanden werden kann. Er vollziehe sich in einer geschichtlichen Krise. Über die Korrektur der Irrtümer zeige sich:

„Intellektuelle Gewohnheiten, die nützlich und gesund waren, können die Forschung auf die Dauer behindern. ‚Unser Geist‘, sagt Bergson ganz richtig, ‚neigt unwiderstehlich dazu, die Idee für klar und richtig zu halten, die ihm am häufigsten dient.‘ Die Idee gewinnt falsche innere Klarheit.“
(BACHELARD, 1984, S. 48)

An der Kritik der falschen inneren Klarheit und der schlecht gemachten Evidenzerfahrung anknüpfend deckt ALTHUSSER einen Selbst-Widerspruch des positivistischen Empirismus-Paradigmas auf. Obwohl der Positivismus betont, dass er allein von realen Phänomenen ausgehe, müsse dessen Metatheorie eingestehen, dass sich das Forschungsobjekt dualistisch aufteilt in ein Realobjekt und ein nicht damit identisches Denkobjekt (ALTHUSSER et al., 2015, S. 60). Hierdurch zeige sich, dass die positivistische Wissenschaft den eigenen Erkenntnisprozess zwar in der Form proklamiert, als würde sie das Erkenntnisobjekt tatsächlich bloß mit Hilfe von technischen Instrumenten neutral und objektiv registrieren, andererseits müsse sie aber ein davon unterscheidbares konstruktivistisches Verfahren unterstellen, welches den Gegenstand als Denkobjekt überhaupt erst hervorbringt (vgl. TULATZ, 2018, S. 262). Damit liegt ein Kategorienfehler vor, der unerkannt die Gefahr birgt, jene schlecht gemachte Erfahrung mit wissenschaftlicher Erkenntnis zu verwechseln.

In Bezug auf die Untersuchung von ‚Lehrqualität‘ ist deshalb genauer zu verstehen, welche Erkenntnishindernisse entstehen, wenn man vorab ausblendet, dass Handeln, Erfahrungen und Lernen immer schon in einem durch Bedeutungen vermittelten und gesellschaftlich konstituierten Bezugsrahmen verortet sind (vgl. HOLZKAMP, 1993; BELLMANN & MÜLLER, 2011; SCHARLAU, 2019, S. 116f.). Dieser Gedanke ist noch weiter zu denken.

‚Lehrqualität‘ ist entsprechend ein gesellschaftlich umkämpfter Gegenstand. Ihn wissenschaftlich so zu behandeln, als läge er interessensneutral vor und als müsse er lediglich hinreichend vollständig und gegenstandsadäquat für die empirische Untersuchung modelliert werden, reicht nicht aus, schon allein, weil sich auch die Wissenschaftler*innen nicht außerhalb des fragwürdigen Praxisfeldes befinden. Sie sind Teil desselben und produzieren durch ihr Tun Strukturen und Machtverhältnisse mit, weshalb über diesen Zusammenhang in relationalen Begriffen und transformatorischen Praxiskonzepten zu reflektieren ist (vgl. SCHÄFFTER, 2017). Anders gesagt, müsste sich die Wissenschafts- und Hochschulforschung eigentlich selbst zum Objekt ihrer Forschung machen, allerdings nicht zu einem fixen, neutral vorliegenden, sondern zu einem historisch veränderlichen, zu dem man selbst eine aktive Beziehung unterhält, was dem Positivismus, der eine klare Trennung von Subjekt und Objekt postuliert, fundamental widerspricht.

Es geht also nicht bloß darum, dass es sich bei der ‚Lehrqualität‘ „letztlich um eine unbestimmbare Größe handelt, die keinen *absoluten* Wert annehmen kann“ und daher „auch das notwendige Ausmaß an Forschungseinbindung nicht definierbar [sei], das eine ‚qualitätsvolle‘ Lehre garantieren würde“ (HILBRICH & SCHUSTER, 2014, S. 86). Ein Paradigmenwechsel wird benötigt, der diesen Gegenstand nicht falsch objektifiziert und so verkürzt darstellt, als läge er außerhalb jener gesellschaftlichen Machtstrukturen, zu denen auch die Wissenspraxen der Wissenschafts- und Hochschulforschung gehören.

Kaja TULATZ schlägt im Anschluss an ALTHUSSER vor, die philosophisch-methodologische Aufgabe als eine „fortwährend reflexive Theorie der theoretischen Praxis“ im gesellschaftlichen Kontext zu verstehen. Dazu gehört, „den Wis-

senschaftlerInnen zunächst aufzuzeigen, dass und inwiefern sie in ihren spontanen Philosophien bereits philosophieren“, d. h. nicht nur irgendetwas beobachten oder registrieren, sondern es zugleich philosophisch in seiner Erforschbarkeit konstruieren, ferner, dass und warum dieses „eine philosophische Reflexion des ihnen eigentümlichen Erkenntnismechanismus verstellt“, und schließlich, wie darin „bereits ‚materialistische‘ Momente enthalten sind“ und zwar schon im „Vollzug wissenschaftlicher Praxen“ (TULATZ, 2018, S. 299 u. 325).

Dafür sei eine „doppelte Reflexion“ von Praxis notwendig (TULATZ, 2018, S. 22 u. 305). Die erste Form der Reflexion ist das Achten auf den jeweiligen konkreten Prozess, in dem man handelt und denkt (z. B. im Forschungsprozess), indem man seinem Werden zum richtigen Zeitpunkt etwas beisteuert. Die zweite verweist darauf, dass das Ich sein Tun als solches eigens begreift und nicht etwa als „Widerfahrnis“, was die Voraussetzung dafür ist, dass sich schon beim Handeln seine Form in Frage stellen lässt. Das bedeutet gerade nicht, eine absolut souveräne Subjektform dieses Tuns vorauszusetzen. Im Gegenteil: Das Werden der Subjektformen in konkreten Handlungsbezügen und Machtverhältnissen wird so dem kritischen Denken zugeführt. Was „das Wissenschaftliche *an* wissenschaftlichen Praxen ausmacht“, ist, dass aus ihnen „zugleich eine Reflexion hervor[geht], die das mit einzelwissenschaftlichen Mitteln Bestimmbare überschreitet“, so dass die „Figur des immanenten Transzendierens“ (TULATZ, 2018, S. 305 u. 325) entsteht. Hiermit lässt sich auch die Praxis jenes „epistemologischen Bruchs“ denken.

Dies ist insbesondere für eine universitäre Lehr-Lern- bzw. Hochschulbildungsforschung ein Weg, mit dem sich der Kategorienfehler des Positivismus überwinden ließe. Sie läuft sonst Gefahr, lediglich solche Erkenntnisse zu produzieren, die dem Alltagsverstand entsprechen – ohne Widerspruchsmöglichkeiten. Dadurch leistet man nach BACHELARD einem Denken Vorschub, dass in Denkgewohnheiten und Vorurteilen stecken bleibt, weil es seine eigenen Erkenntnishindernisse nicht kennt. Insofern sind epistemologische Reflexion und Wissenschaftsdidaktik zwei Seiten eines Blattes und legen durch das immanente Transzendieren die Basis für ein ganz anderes Verständnis von ‚Lehrqualität‘ (vgl. LANGEMEYER, 2020). Ihre not-

wendige Bedingung wäre die doppelte Reflexion, an der nicht nur Lehrende, sondern auch Studierende partizipieren.

5 Literaturverzeichnis

- Althusser, L., Balibar, E., Establet, R., Macherey, P. & Rancière, J.** (2015). *Das Kapital lesen*. Vollständige und ergänzte Ausgabe. Münster: Westfälisches Dampfboot. [Original erschienen: 1965]
- Bachelard, G.** (1984). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt/M. [Original erschienen 1938].
- Bachelard, G.** (2017). *Surrationalismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bellmann, J. & Müller, T.** (2011). *Wissen, was wirkt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biggs, J. & Collis, K.** (1982). *A system for evaluating learning outcomes: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Drori, G. S., Meyer, J. W. & Hwang, H.** (2006). *Globalization and organization: World society and organizational change*. Oxford University Press.
- Fabry, G.** (2016). Wie können wir Lehrqualität messen? In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschule* (S. 73-90). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H.** (1982). *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim: Beltz.
- Green, D.** (1994). *What is quality in higher education? Concepts, policy and practice*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Harnischfeger, A. & Wiley, D. E.** (1977). Kernkonzepte des Schullernens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, IX, 207-228.

Hilbrich, R. & Schuster, R. (2014). Qualität durch Differenzierung? Lehrprofessuren, Lehrqualität und das Verhältnis von Lehre und Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(1), 70-89.

Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.: Campus.

Langemeyer, I. (2020). Bildungsprozesse in der Wissenschaft. Gaston Bachelards „fein gewirkte Pädagogik“. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik?* (S. 143-156). Springer VS, Wiesbaden.

Merkt, M. (2016). Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und strategischem Qualitätsmanagement. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschule* (S. 7-26). Wiesbaden: Springer VS.

Münch, R. (2017). Die Macht der Zahlen in der Evaluation wissenschaftlicher Forschung. In J. Hamann, J. Maeße, V. Gengnagel & A. Hirschfeld (Hrsg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft* (S. 215-227). Wiesbaden: Springer VS.

Münch, R. (2018). *Der bildungsindustrielle Komplex*. Weinheim: Beltz.

Pasternack, P., Schneider, S., Trautwein, P. & Zierold, S. (2017). Projekt KoopL: Die dritte Dimension der Lehrqualität: Organisatorische Kontexte. *KoBF Koordinierungsstelle*, 10.

Pasternack, P., Schneider, S., Trautwein, P. & Zierold, S. (2018). *Die verwaltete Hochschulwelt: Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal*. BWV Verlag.

Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. *Weiterbildung an Hochschulen*, 221-240.

Scharlau, I. (2019). Sich verständigen. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung* (S. 105-123). Wiesbaden: Springer VS.

Stubbs, W. H. (1994). Quality in Higher Education: a funding council perspective. In D. Green (Hrsg.), *What is Quality in Higher Education? Concepts,*

policy and practice (S. 21-27). Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Tulatz, K. (2018). *Epistemologie als Reflexion wissenschaftlicher Praxen. Epistemische Räume im Ausgang von Gaston Bachelard, Louis Althusser und Joseph Rouse*. Bielefeld: transcript.

Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre*. Positionspapier.

Autor*in



Prof. Dr. Ines LANGEMEYER || Karlsruher Institut für Technologie, Allgemeine Pädagogik || Hertzstr. 16, D-76187 Karlsruhe

www.lehr-lernforschung.org

www.ibap.kit.edu/lehr-lernforschung/

ines.langemeyer@kit.edu